

Acerca del sentido, los saberes y la praxis de la enseñanza de la Historia en las aulas de Córdoba.¹

por *Desireé Toibero y Laura Chauerba*

Universidad Nacional de Córdoba

desireetoibero@gmail.com, laurahistoria@hotmail.com

Recibido: 03/05/2019 - Aceptado: 03/06/2019

Resumen

En una indagación previa nos propusimos indagar sobre las representaciones acerca de los sentidos y saberes necesarios para la enseñanza de la Historia de seis profesores de historia de tres generaciones diferentes y con experiencia de trabajo en más de una institución en la ciudad de Córdoba, Argentina. En el marco de un nuevo proyecto de investigación nos proponemos profundizar en la comprensión del vínculo entre esas representaciones y la praxis, a partir de análisis de propuestas de enseñanza y del registro etnográfico de una clase de inicio y otra de desarrollo de la propuesta de enseñanza de los docentes. En definitiva, nos proponemos interpretar para este universo seleccionado, el vínculo entre los decires docentes, las propuestas docentes (lógicas pedagógico-didácticas) y la praxis (interacciones y producción del conocimiento). Con esta orientación, sumamos las categorías de propuesta metodológica y configuraciones didácticas.

Palabras claves

prácticas de enseñanza, saberes docentes, tiempo histórico

About the meaning, knowledge and practice of teaching History in the classrooms of Córdoba.

Abstract

In a previous investigation we set out to investigate the representations about the senses and knowledge necessary for the teaching of history of six history teachers from three different generations and with work experience in more than one institution in the city of Córdoba, Argentina. Within the framework of a new research project, we intend to deepen our understanding of the link between these representations and praxis, based on the analysis of teaching proposals and the ethnographic record of a beginning class and another of development of the teaching proposal of the teachers. In short, we intend to interpret for this selected universe, the link between teaching speeches, teaching proposals (pedagogical-didactic logic) and praxis (interactions and production of knowledge). With this orientation, we add the categories of methodological proposal and didactic configurations.

Keywords

teaching practices, teaching knowledge, historical time

Introducción.

En el marco de un proyecto anterior² nos propusimos analizar, desde una metodología interpretativa, de qué manera los sentidos y los saberes acerca de la enseñanza de la Historia están presentes, de manera explícita o no, en las representaciones que un grupo de docentes entrevistados en la ciudad de Córdoba tienen acerca de su praxis. Sobre esta categoría seguimos a Aristóteles quien identificaba con alguna particularidad al conocimiento práctico, diferenciándolo respecto del conocimiento teórico o del conocimiento técnico. Las aproximaciones iniciales las organizamos en torno a las siguientes dimensiones: epistemológica, normativa institucional y una vinculada con la experiencia.

En esa misma línea, avanzamos ahora los procesos de reconstrucción de esos saberes y sentidos que los docentes plasman en el diseño de sus propuestas de enseñanza y en el ejercicio de sus prácticas. Indagando en el vínculo entre esas representaciones y las prácticas concretas, contrastando e interpretando las distancias y cercanías entre lo narrado y lo actuado, tensionamos los posicionamientos teóricos a partir de las representaciones de la tarea docente y el hacer concreto. Retomamos los aportes de Tardif (2004) en cuanto al saber disciplinar, curricular, didáctico, profesional y el de la experiencia, cobrando particular interés, la dimensión referida a la configuración del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) y la construcción del saber de la transferencia (Terigi, 2012).

Buscamos identificar cuáles son los propósitos y sentidos explicitados, los contenidos seleccionados, el tipo de vínculo con el conocimiento que se proponen y las interacciones que generan con las propuestas de enseñanza. En definitiva nos proponemos interpretar la relación entre los decires docentes, las propuestas docentes y la praxis, esto último con el registro etnográfico de una clase de inicio y otra de desarrollo de la propuesta. Son seis profesores de Historia de tres generaciones diferentes -en adelante L.N. y S.R. con 20 años de antigüedad docente aproximadamente, D.S. y O. D. con 10 años de antigüedad docente y A.P. y C. S. docentes noveles, con experiencia de trabajo en más de una institución en la ciudad de Córdoba. En este punto sumamos el aporte teórico de Litwin (en Davini et al, 2001) y Edelstein (2011) referido a las categorías de propuesta metodológica y configuraciones didácticas.

En función de esos propósitos y sentidos, pretendemos reconocer también -en función de inquietudes investigativas más actuales- de qué manera esas propuestas de enseñanza se enmarcan o no dentro del paradigma sobre la construcción del pensamiento socio histórico que, siguiendo a Santisteban, González y Pagès (2010), se centra en la formación de los estudiantes en la construcción del pensamiento histórico mediante el desarrollo de competencias a partir de los siguientes tópicos: 1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, la posibilidad de ver el futuro como oportunidad de cambio. 2) La representación de la historia, que se plasma en la narración y la explicación histórica para la reconstrucción de ese pasado. 3) La imaginación histórica, cómo se articulan la empatía y la contextualización para la conformación del pensamiento crítico y creativo. 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes, en la comparación o contrastación de textos históricos, y en el conocimiento del oficio de trabajo del historiador.

Partiendo de estas consideraciones comenzamos por la interpretación de la instancia previa a la praxis, esto es, de las propuestas de enseñanza entendidas como producciones que resultan de la toma de decisiones de los docentes sustentados en concepciones acerca de los sentidos de la enseñanza de la Historia. El análisis se realizó en seis propuestas; cuatro de ellas referían a un plan de acción docente pensado para llevar adelante durante el año 2017 (planificación anual); las otras dos eran guías de trabajo referidas a un bloque temático específico a desarrollar en un período de tiempo más acotado. Luego avanzamos hacia la puesta en acto de las propuestas de enseñanza de tres de los docentes entrevistados en algunas de sus clases (L.N., D.S. y A.P.), con la intención de comprender los vínculos entre representaciones, las producciones y la interacción.

En esta presentación ponemos a disposición algunos avances referidos al análisis de estas producciones.

1. En cuanto a la dimensión epistemológica.

Las producciones contienen un primer apartado referido a lo que ellos denominan fundamentación, es el espacio donde los docentes explicitan cuál es el sentido de la enseñanza de la Historia. Se trata de narraciones elaboradas por los docentes que dan cuenta, o deberían dar cuenta, de manera ordenada y sistemática de sus concepciones acerca del sentido de la Historia y de su enseñanza.

En las entrevistas previas, ante el interrogante acerca del para qué sirve la Historia, los docentes daban cuenta en sus respuestas de la inclusión desde lo epistemológico del debate académico sobre la disciplina, el que se encontraba mediado en sus decires por el contexto normativo escolar.

Consideramos relevante incorporar un análisis vinculado a didáctica de la Historia en la medida en que la historiografía no responde necesariamente a los objetivos de la enseñanza. Es decir que en estos objetivos expresados por los docentes podríamos identificar mediaciones vinculadas a la enseñanza, aunque más no sea de manera intuitiva. Así, a la luz del metaconcepto pensamiento histórico interpretamos que, para ellos, enseñar historia implicaba las siguientes consideraciones:

- 1- Preparar a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, entendida como:
 - Conocer un pasado común, ligado a la noción de transmisión.
 - Participación política
 - Desarrollo del pensamiento crítico
 - Problematicación y desnaturalización del orden vigente.
- 2- Preparar a los alumnos para: «Comprender el presente» pensar históricamente
- 3- Y “lo dado por el programa”.

En sus propuestas de enseñanza también es posible advertir una continuidad de estos sentidos en el reconocimiento de la función de la transmisión entrelazando la tradición de la disciplina académica con la del sistema educativo; guiados por la intención de incluir sentidos renovados de la disciplina que amplíen la mirada sobre las perspectivas.

Del análisis de las propuestas concluimos la inclusión de un tiempo histórico construido en base a una cronología, que al modo de la historia universal tradicional comienza con el origen del hombre, los pueblos cazadores, el surgimiento de la agricultura, el surgimiento del excedente, etc. A continuación, reproducimos fragmentos de la propuesta:

Origen del hombre. El proceso de hominización. Los pueblos cazadores recolectores del Paleolítico. División sexual del trabajo. El Neolítico. Surgimiento de la agricultura: la aparición de un excedente de producción. Sedentarización. División social del trabajo. El surgimiento de las primeras aldeas y centros urbanos. Los primeros pobladores de América.
<ul style="list-style-type: none"> - La conformación y organización del Estado. - El análisis de la organización social jerárquica. - El uso del territorio y sus recursos.
Segundo trimestre

<p>-Sumerios: organización política, económica y social. La importancia del templo en la sociedad sumeria.</p> <p>-Fenicios: Ciudades- estados fenicias. Forma de gobierno y composición social. El alfabeto y los intercambios culturales.</p> <p>-persas: El rey y sus funcionarios. La relación con los pueblos sometidos. El comercio. La sociedad.</p>
<p>Civilizaciones del Mar Mediterráneo. Características generales de dichas civilizaciones. La Antigua Grecia: edades y períodos, ubicación geográfica. La <i>polis</i> o ciudades-estado. Esparta: una sociedad militarizada. Atenas: la evolución política hacia la democracia y la formación del ciudadano. Características de la democracia antigua y la democracia actual.</p>
<p>- Monarquía: Orígenes de la ciudad y dominación etrusca.</p> <p>- República: origen, características políticas, el conflicto entre patricios y plebeyos. La esclavitud.</p> <p>- Imperio: guerras civiles, expansión territorial, la paz romana, organización del imperio económica, política y social, caída del imperio romano de occidente.</p> <p>- Cultura y legado de Roma.</p>
<p>Tercer trimestre</p>
<p>Europa después de la caída del Imperio Romano de Occidente. Reinos romano germánicos. La organización social y económica en el feudalismo.</p> <p>La Alta Edad Media. La Iglesia en la Edad Media. Orden señorial y dinámica del sistema feudal. Mansos y señoríos. Las relaciones feudo - vasalláticas. La forma de organización de los señoríos feudales y la autosuficiencia económica.</p> <p>La Baja Edad Media: el resurgir de las ciudades, del comercio y el fortalecimiento del poder monárquico. Una nueva clase social: la burguesía. La expansión ultramarina europea.</p>
<p>Características económicas, políticas y sociales de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ciudad de Tiwanaku. - El imperio Inca. - Los pueblos originarios del territorio argentino y Córdoba.

Del análisis referido a la selección de los contenidos se desprende que los conceptos propuestos se inscriben en un modo de comprender la Historia que ha puesto en cuestión el dato y la fecha, como crónica descriptiva de hechos, por una opción interpretativa referida a conceptos. Este particular modo habilita la construcción de una estructura lógica de las secuencias de contenidos que privilegia las relaciones entre conceptos, plantea que se deberá haber entendido el concepto inmediato anterior para poder entender el próximo. Esto permite ir incorporando comprensiones más complejas a medida que se avanza en el proceso de enseñanza y de aprendizajes.

Aunque en sus narraciones los docentes dan cuenta de las incorporaciones presentes en el debate académico actual, sosteniendo un vínculo con el discurso de la Historia en tanto disciplina académica, no lo hacen de manera uniforme. Profundizado sobre las razones de esta diversidad, en la entrevista en profundidad los docentes vinculan algunas de las opciones epistemológicas con la formación recibida y con las instituciones en las que trabajan; sobre la cuestión cabe considerar el siguiente testimonio:

Uno cuando sale de la facultad siempre tiene la idea de la clase magistral, del docente parado enfrente, transmitiendo conocimiento (...) Me fui dando cuenta que los alumnos ya no responden a ese modelo. Fui haciendo cursos que tuvieron que ver con buscar herramientas que me posibiliten transmitir el conocimiento disciplinar... (Entrevista 4)

Por otra parte, en las narraciones es posible identificar otras referencias acerca de los modos, hábitos y formas de desempeño que se distancian del modo tradicional de la enseñanza de la Historia. En esta línea se ubicarían las expresiones ligadas a la intención de buscar la comprensión de los procesos históricos, el conocimiento de los jóvenes y el promover la participación de los estudiantes; al respecto sostienen y expresan sus propósitos y sentidos en oposición a lo que era; dando cuenta de continuidades, pero también de las rupturas que acontecieron en la disciplina escolar durante los últimos años.

Las propuestas de enseñanza, como unidad de análisis, no responden a un paradigma historiográfico único aun analizándolas por separado, los planteos muestran opciones por una nueva Historia política, por la Historia social y económica e incluso en algunas temáticas se incluye el alcance del estudio de la vida cotidiana al estilo de la nueva Historia social. Lo que muestra potencialidades pedagógico-didácticas que hacen de las propuestas de enseñanza constructos que habilitan diversos modos de acceso al conocimiento histórico social.

Sin embargo, en las mismas propuestas subsisten opciones del paradigma positivista como la división en edades, el proceso de hominización de manera lineal, las guerras y sus batallas; dando cuenta de continuidades, pero también de las rupturas que acontecieron en la disciplina escolar durante los últimos años.

Siguiendo a Edelstein (2011), las propuestas de enseñanza son construcciones metodológicas en las que el docente realiza un proceso de toma de decisiones considerando: la lógica de la disciplina histórica, la lógica de los sujetos y la del modo cómo los sujetos aprenden, teniendo en cuenta el contexto social, político e institucional, es decir, son siempre casuísticas, en contexto y sostenidas en conceptualizaciones teórico metodológicas que dan cuenta de un posicionamiento epistemológico.

En la estructura de sus producciones, los pilares se componen en base al saber de la disciplina. En este sentido tanto las fundamentaciones, como los ejes estructurantes, los objetivos y los criterios de evaluación están ligados a las opciones disciplinares; incluso los formatos y actividades elegidos están más vinculados a la disciplina que a los sujetos, sólo en algún caso las actividades son presentadas de acuerdo a las características de los alumnos. Este último es el caso de una profesora (con más de 10 años de trayectoria) que al ser consultada sobre la selección expresa “cada vez más necesito seguir estudiando... ahora estoy con un curso de ciencias sociales de la FLACSO, no quiero perder la capacidad de entender a los chicos”. Desde otro lugar el profesor, cuya propuesta de actividades se organizó conforme al desarrollo en el que se encontraban sus alumnos en relación con la comprensión lectora, expresó: “se trata de una opción institucional, el año pasado vimos eso en los talleres y este año lo incluimos en las planificaciones”.

Esta centralidad de los contenidos no sería casual y guardaría correspondencia con lo narrado en sus relatos, en tanto que tal como expresa Shulman (2005) sería el dominio en el área disciplinar lo que permitiría a los docentes generar propuestas alternativas y variantes para y en el espacio áulico. En palabras de Litwin (2001) ni las buenas intenciones ni las buenas razones alcanzan para diseñar una buena propuesta de enseñanza, sólo las buenas epistemologías, pero sumadas a la lectura y reconocimiento de sujetos concretos con los cuales desplegar las propuestas de enseñanza y construir los aprendizajes.

Respecto del tipo de vínculo que se establece con esos contenidos seleccionados, los modos diversos que proponen de organizarlos y de articularlos darían cuenta de opciones en las que se encuentran implicados como docentes en su vínculo con el conocimiento; y por tanto siguiendo a Edwards (1995) daría cuenta de una relación de interioridad respecto a sus producciones.

2. En cuanto a la dimensión normativa.

Como contracara a esas certidumbres en sus producciones los docentes introducen otros saberes aprendidos en la Institución acerca de cómo elaborar estas propuestas.

Saberes que ellos describen como “lo que el inspector dice... este año hay que incluir capacidades”, “lo que la institución te exige”, “el modo de trabajar en esa escuela es así”, “lo que quiere la dirección y Luciana...”, “lo que te bajan”. Ante la repregunta sobre el tipo de contenidos y aprendizajes que incluyen esas matrices, refieren que se trata de “contenidos pedagógicos y didácticos” en eso se diferencia de un programa “en que tenés que incluir cómo enseñarlos”.

Al respecto, observamos que, si bien existe una matriz común, más vinculada a un formato; así, sus propuestas presentan variaciones institucionales recogiendo estas orientaciones u opciones institucionales. Es interesante ver cómo opera la lógica institucional, y que en este caso esté más vinculada a la forma que al contenido disciplinar; ya que, si bien el contenido no es independiente de la forma, la forma de presentación del mismo tiene significaciones diferentes en algunos casos y al ser transmitido esos conocimientos pueden ser reelaborados.

Así, en los formatos es posible identificar algunos elementos comunes en las propuestas de enseñanza analizadas; esto es, objetivos, aproximación diagnóstica, capacidades, contenidos, ejes de contenidos, criterios de evaluación. En tanto que las variaciones refieren a los tiempos de duración de las propuestas (anuales, trimestrales, secuencias por unidad), la incorporación de acuerdos referidos a comprensión lectora, entre otros. Además, se distinguen opciones por la elaboración de una construcción metodológica o la opción de distinguir conceptos, formatos, actividades y recursos. En todos los casos se trata de matrices elaboradas institucionalmente, pero que se corresponden con los requerimientos ministeriales.

En este punto, resulta interesante considerar las interpretaciones que los docentes realizan de estas prescripciones; así en entrevista posterior al análisis y ante la consulta sobre lo que implica la construcción metodológica, una docente que incluyó la categoría en su propuesta responde: “Incluye lo que en otras instituciones son actividades, formatos... lo que antes eran contenidos procedimentales... yo entiendo que es como pensás enseñar ese contenido.”

Edelstein (2011:147) refiere al concepto como: “Una construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde las lógicas se entrecruzan”. Así, considerando que los docentes en estas instancias se constituyen en aprendientes, y siguiendo a Ausubel (1983), los docentes aprenderían estos contenidos prescriptos institucionalmente anclando en sus aprendizajes previos. Sin haber posibilitado la diferenciación respecto aprendizaje anterior. Una cuestión interesante, sería el interrogante acerca de cuáles son los tiempos y espacios destinados para la apropiación docente de estos saberes propuestos por la Institución escolar.

Profundizando la lectura de las propuestas, advertimos que los ejes organizadores se estructuran sobre los saberes disciplinarios, lo que se corresponde con lo expresado en el apartado anterior. En tanto que las otras categorías: actividades, formatos o recursos son pensadas a partir y en relación con los contenidos haciendo abstracción de los sujetos.

En cuanto a los sujetos del aprendizaje; éstos tienen un apartado especial llamado diagnóstico o aproximación diagnóstica; donde cada docente coloca apreciaciones referidas al grupo de alumnos. Se trata de un apartado en el que se incluyen muy variadas consideraciones: conocimientos previos de la disciplina, interés por aprender, actitudes y comportamientos, responsabilidad, desarrollo de comprensión lectora, comportamiento, etc. Aquí también hay recortes institucionales, en el caso (DS) el docente consideró indicadores referidos a la comprensión lectora. Cuando se le pregunta al docente sobre la razón de la inclusión de esta capacidad, responde que se trata de una opción institucional en donde se propuso ese registro a modo de instalar la enseñanza de dicha capacidad como transversal a todas las disciplinas. En tanto que otro docente incluye el comportamiento del grupo de alumnos, sosteniendo que es eso lo que en un encuentro posterior entre docentes del mismo grupo de alumnos se comparte en una reunión a tal fin.

Avanzando en la interpretación de este apartado referido a los sujetos en las propuestas de enseñanza, nos interrogamos sobre el vínculo entre de estas aproximaciones diagnósticas y el resto de la propuesta; encontramos que las cuestiones referidas a los contenidos de la disciplina y las referidas a la capacidad de comprensión lectora serían retomadas en el desarrollo de la propuesta con objetivos, actividades, formatos y recursos seleccionados de manera explícita.

En tanto que las consideraciones sobre actitudes, comportamiento o interés del grupo no se encuentran igualmente incluidos en la propuesta. Sin embargo, podríamos inferir que las opciones por la variedad de formatos de trabajo y por el trabajo colaborativo podrían ser interpretadas como respuestas implícitas a apreciaciones como las que siguen: “Grupo diverso, quejoso, algunos alumnos muestran poco interés, otros, al contrario” (SR). “Son muy cordiales y cariñosos, pueden escucharse en orden y comprender las relaciones que se establecen en el aula” (LN).

En síntesis, las fortalezas de las producciones de los docentes refieren al dominio de los saberes conceptuales, lo que se corresponde con sus decires en las entrevistas previas, mientras que la inclusión de categorías didácticas y pedagógicas responde más a un requisito institucional que a su apropiación.

Cuando se los consulta acerca de estos saberes, los docentes refieren que muchos de ellos “fueron aprendidos en alguna materia del profesorado”, “en reuniones de personal”, por indicación del coordinador del área”, “indicación de un compañero”. En algunos casos se trata de aprendizajes que no necesariamente surgen de una demanda de los docentes; en este sentido, la matriz del plan de trabajo resulta más de un requisito institucional que de la necesidad del docente por la planificación. En este sentido existiría cierta continuidad entre esa imprecisión de saberes didácticos y pedagógicos de los que sostenemos en investigaciones previas, dando cuenta que se trata de un saber impreciso en su formulación y origen; pero que en su expresión dan cuenta de un vínculo de exterioridad. En las entrevistas en profundidad realizadas luego de la lectura de las propuestas los docentes expresan de diferente manera el vínculo con este tipo de conocimientos.

Así, en ninguna de las propuestas se explicita un posicionamiento respecto al modo en que los docentes conciben al aprendizaje, pero es posible inferir de las propuestas la influencia de opciones constructivistas derivadas de la selección de contenidos, actividades, formatos y recursos. Atendiendo a estas opciones, encontramos diferencias y semejanzas entre las propuestas de los profesores consultados. Mientras que algunas remiten a opciones donde los alumnos tienen mayores oportunidades de participación en la construcción de sus aprendizajes, como la elección de formatos de talleres, proyectos de activa participación de los alumnos y de actividades como “confrontación de información procedente de diferentes ideologías, elaboración de explicaciones y corroboración a través de la indagación”. Combinando “clases expositivas, estudio de casos, resolución de problemas y simulaciones.” Otras proponen un trabajo más reproductivo como: “Dictado de texto, análisis de texto, elaboración de resúmenes, responder preguntas”.

Las propuestas combinan las opciones constructivistas con otras más orientadas a una enseñanza más tradicional, sin embargo, el peso de cada orientación difiere de acuerdo a la institución (LN y SR) (OD y DS). Las semejanzas entre propuestas de docentes con formaciones diferentes pero elaboradas para la misma Institución, nos llevaría a ponderar el peso relevante del contexto institucional a la hora de realizar estas opciones.

Las concepciones acerca del modo en que los alumnos aprenden se encuentran prescriptas en los lineamientos curriculares provinciales, los formatos propuestos institucionales suponen un modo de apropiación de estas prescripciones: grillas que contemplan capacidades, ejes articuladores, que buscan correspondencia entre objetivo, contenido, formato, actividad, recurso y evaluación, suponen opciones diferentes a las guías de estudio o a la construcción metodológica. Sin embargo, lo que se traduce en la práctica incluye otra nueva y central mediación: la interpretación y sobretodo la apropiación del docente de estas prescripciones desde su propia trayectoria escolar, formativa e Institucional. En palabras de los docentes, tanto en las propuestas cuanto en las entrevistas, los profesores dan cuenta de un vínculo de exterioridad respecto de los formatos con los que trabajan estos planes. Al respecto resulta relevante el siguiente relato: “este es el modo en que te bajan que

hay que hacerlo... Igual vos intentas dar cuenta de lo que te proponés... generalmente hago las planificaciones viendo qué propuestas del año anterior resultaron y cuáles no...”.

En este punto hay un reconocimiento del contenido interno al formato, orientado por decisiones propias que dan cuenta de un vínculo de interioridad con lo producido. En cuanto a los criterios de selección, el relato liga la experiencia de ensayo y error del docente.

Siguiendo a Edelstein, no se trataría de una producción artesanal hecha para ese grupo en ese momento y en ese contexto escolar, sino de una hecha y deshecha conforme a la experiencia previa del docente. Expresiones tales como “me aburre seguir con lo mismo cada año” o “el año pasado no resultó trabajar en grupos diferenciados las culturas americanas, llevó mucho tiempo y se cansaron de escuchar unos a otros”, “esto el año pasado no resultó por eso seleccioné otros textos más simples y cortos para trabajar..”, dan cuenta de que las decisiones de selección de actividades, recursos y asignación de tiempos responden a un proceso de ensayo y error vivido e interpretado por el docente acerca de su práctica. Al respecto surgen interrogantes referidos al grado de elaboración de esas vivencias, a los tiempos y espacios donde puedan resultar en experiencias y sobre el lugar de los sujetos del aprendizaje en ese proceso de decisión.

A propósito de este vínculo de interioridad o exterioridad con los saberes que venimos trabajando, retomamos los aportes de José Contreras, quien al referirse a la naturaleza de los saberes afirma:

... el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. (Contreras, 2010:63)

En la búsqueda de profundizar sobre este tipo de saberes es que abrimos el próximo apartado.

3. En cuanto a la experiencia.

Y aquí es cuando las propias decisiones y la vida del aula se experimentan de manera diferente. Observando clases de tres docentes podemos reconocer que hay dominio y manejo de disciplina en los saberes propios del campo del conocimiento Historia, ya que esta relación de exterioridad con el formato, que, por momentos, les resulta impuesto, no determina de manera “negativa”, acorde a sus expresiones, la puesta en marcha de las clases.

Pudimos reconocer desarrollos desde la multiperspectividad, el uso del tiempo histórico y las fuentes y recursos didácticos acordes a la selección de contenidos, exposiciones dialogadas con contenido narrativo histórico que habilitaba la “voz” de los estudiantes, presencia de meta análisis en los procesos de integración de contenidos, etc. Si bien las observaciones no se efectivizaron en todos los casos analizados, y creemos que aún este proceso necesita de más indagación en el campo, consideramos interesante ver las propuestas en acción y de qué manera la praxis representa para estos tres docentes, no una rutina que agobia u obtura la posibilidad de una buena práctica, sino la posibilidad de, a la manera de Meirieu (2006), buscar el no sé qué de ser docente, buscar momentos de transmisión, pensada como proceso conjunto recíproco.

Queda aún más por indagar en la práctica y particularmente ver si opera o no la construcción del pensamiento socio histórico en los casos analizados, lo cual será nuestro siguiente desafío investigativo.

Bibliografía

Aristóteles (1964). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

- Barberis, E. & Toibero, D. M. (2016).** Sobre el sentido de la praxis de la enseñanza de la historia y los saberes docentes. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. El profesorado de Ciencias Sociales en la realidad Latinoamericana*. Santiago de Chile: USACH.
- Contreras, J. D. (2010).** Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Edelstein, G. (2011).** Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1995).** Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell E. (coord.). *La Escuela Cotidiana*. México: FCE.
- Litwin, E. (2001).** El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. R. W. de; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2006).** *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Santisteban, A.; González, N. & Pagès, J. (2010).** Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. & Domínguez Sanz, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Inst. Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Shulman, L. (2005).** Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Tardif, M. (2004).** *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.
- Terigi, F. (2012).** *Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Notas

¹ Una versión preliminar fue presentada en la mesa “Enseñar y aprender historia: tensiones y desafíos” del VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía, los días 30 y 31 de mayo en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

² Proyecto anterior: “El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”. Los resultados fueron expuestos en Barberis y Toibero, 2016. Actualmente: Proyecto Consolidar 2018-2021, “Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia”. Directora Susana Ferreyra. SECyT- CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.